Il ‘brutto anatroccolo’ dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile ‘inferiorità’

Giuseppe Bertagna

Abstract: La logica separativa non è formativa. Il saggio passa in rassegna le vicende storiche che hanno creato una sottovalutazione dei percorsi della formazione professionale rispetto ai percorsi dell’istruzione. Questa ‘minorità’ della percezione e della legislazione nasce da una logica di separazione con molti volti che, presi in considerazione tutti insieme, con spirito eziologico e contestualizzazione storico-ordinamentale, spiegano l’‘insostenibile’ inferiorità della formazione professionale: popolo (gli ‘inferiori’) e élite politico-burocratica (i ‘superiori’), natura e cultura, uomo e cittadino, ecc. Queste separazioni riguardavano l’idea di lavoro (una fra tutte, l’opposizione tra ‘lavoro manuale’ e ‘lavoro intellettuale’) e non permettevano di aumentare il potere formativo di esso. Solo una logica di integrazione (*embedded e embodied*) può disinnescare le idee della separazione e fornire un’immagine organica e olistica della formazione.

Keywords: Logica socio-culturale separativa, lavoro educativo, politica educativa integrata, formazione professionale, sistema educativo.

Paolo Federighi, all’interno dei suoi costanti studi sull’educazione e sulla formazione degli adulti che gli hanno anche meritato il prestigioso riconoscimento dell’*International Adult and Continuing Education Hall of Fame* (IACEHOF), ha riservato per un lungo periodo della sua vita accademica e di amministratore pubblico (consulente per assessori della Regione Toscana) un’attenzione particolare al problema dell’istruzione e formazione professionale, sia essa iniziale o continua.

Marco Bentivogli (Bentivogli 2019) quando era ancora segretario generale della Fim Cisl, si era lamentato dello stato di colpevole trascuratezza in cui versa questo importante segmento formativo nel nostro paese. Di *reskilling*, ad esempio, da noi, si parla nei libri, ma la realtà della formazione degli adulti è lontana anni luce da un sistema organico, diffuso e qualificato che assicuri questo pur così invocato processo. Analogamente ci sono anche numerosi studi e ricerche sull’importanza del *continuing vocational training*. Nei fatti, però, non esiste: non è una strategia promossa di *default* sia dal sistema formale di istruzione e formazione sia dalle imprese, e magari, come sarebbe invece auspicabile, in maniera integrata e sinergica da questi due ‘mondi’. In questo contesto, un cinquantenne italiano oggi espulso dal mercato del lavoro diventa non a caso

Giuseppe Bertagna, University of Bergamo, Italy, giuseppe.bertagna@unibg.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Giuseppe Bertagna, *Il ‘brutto anatroccolo’ dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile ‘inferiorità’*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.03, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 29-50, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

un candidato all'emarginazione. Non solo, infatti, nessuno l'ha posto, prima di questo evento, nelle condizioni di poter innalzare in qualità e quantità il lavoro che svolgeva per compiere maggiormente se stesso, oltre che assicurare una maggiore produttività personale e aziendale, ma anche, e ancora di più, nessuno si è premurato, con il trascorrere del tempo, di metterlo nelle condizioni di poter maturare le competenze personali necessarie per fare eventualmente anche un altro lavoro, più adatto alle richieste del mercato e, forse, addirittura, perfino più corrispondente alle sue più autentiche aspirazioni. Semplicemente ha svolto per venti o trent'anni più o meno lo stesso lavoro. Ogni giorno. Routinario. Facendo dimenticare a lui e al contesto sociale e lavorativo in cui ogni giorno ha prestato il suo servizio che «qualsiasi lavoro così semplice e ripetitivo da poter essere svolto da un robot come da una persona è al di sotto della dignità del cervello umano» (Asimov 2005, 336). Per cui, quando risultasse disoccupato a causa di crisi aziendali e di mercato, nella migliore delle ipotesi, avrebbe come unico destino il reddito di cittadinanza: passare, insomma, alle dipendenze del welfare pubblico. Togliendogli, al contempo, motivazione, responsabilità, voglia di fare, di innovare, di svolgere «una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4, comma 2 della Costituzione). In una parola, letteralmente 'alienandolo' ed 'estraniandolo' perché gli fa rimuovere la consapevolezza che il lavoro è costitutivo dell'uomo stesso[1], perché non si può trattare un soggetto umano come un oggetto fungibile e perché, infine, qualsiasi lavoro, sul piano antropologico, è e deve essere sempre nient'altro che un fine con cui confrontarsi per dare la conformazione più o meno compiuta all'umano storicamente possibile di ciascuno.

Non parliamo, poi, dello stato di un'istruzione e formazione professionale iniziale degna di questo nome, non residuale e ospedaliera, ma al contrario di prima scelta per i giovani, e apprezzata per i suoi valori educativi, culturali ed economico-professionali dalle famiglie e dalla pubblica opinione. Non occorrono molti argomenti per sostenere che *reskilling* e *continuing vocational training* restano processi vuoti e velleitari senza poggiare su un'istruzione e formazione professionale iniziale secondaria e superiore che li renda possibili, irrorando osmoticamente di qualità, innovazione e aggiornamento per l'intero arco della vita di ogni persona e di ogni impresa.

D'altra parte, osservava Bentivogli, tutte queste dimensioni dovrebbero costituire uno dei diritti fondamentali che uno Stato degno di questo nome dovrebbe assicurare alle persone che lo costituiscono sia come cittadini (che se hanno bisogno di un idraulico o di un elettricista o di un informatico devono essere sicuri che non sia un praticone incompetente e rozzo, in più incapace di gusto estetico e di instaurare relazioni interpersonali e comunicative appropriate[2])

[1] Una antropologia che accomuna la tradizione ebraico-cristiana, quella hegelo-marxista e pure quella autenticamente liberale.

[2] Art. 36 comma 1 della Costituzione: «la Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni».

sia come lavoratori che, qualunque lavoro svolgano, devono essere posti nelle condizioni di trovare in ciò che fanno le occasioni per una maturazione personale più completa e per una continua riqualificazione culturale e professionale aggiornata alle ultime trasformazioni sociali e dei processi produttivi[3].

Istruzione e formazione professionale iniziale, *reskilling* e *continuing vocational training* dovrebbero costituire, insomma, insieme, uno dei diritti fondamentali che lo Stato dovrebbe garantire a ogni persona non tanto o non solo per dettato costituzionale, ma anche per interesse collettivo in un paese che voglia restare nella top ten mondiale delle società conoscitivamente più avanzate e delle economie più dinamiche per qualità e innovazione delle produzioni e della vendita. Salvo rassegnarsi a una decrescita che sarà felice solo per i soliti aristocratici, oziosi ruralisti che se lo possono permettere grazie alle rendite che hanno accumulato nel tempo, ma che sarà inevitabilmente infelice per chiunque non sia un privilegiato economico e storico-sociale.

Ma perché questo diritto fondamentale di poter esigere un'istruzione e formazione professionale iniziale secondaria e superiore qualificata e prestigiosa, pilastro per i conseguenti processi di *reskilling* e *continuing vocational training*, non accade ancora da noi, nonostante l'approvazione della Legge 15 luglio 2022, n. 99 sugli ITS Academy? Perché, soprattutto, non è accaduto? E perché, purtroppo, è prevedibile che, in termini di sistema, non accadrà ancora per un lungo periodo?

Senza pretese di completezza soprattutto storiografica, vale la pena di esplicitare alcune suggestioni, che, in positivo o in negativo, suggeriscono anche che cosa si sarebbe dovuto e si dovrebbe fare per avere ciò che ancora non c'è e che neppure, purtroppo, in un avvitamento autolesionistico da narcosi di azoto (la famosa sindrome dell'«ilarità degli abissi»), sembra che il nostro paese voglia realizzare con decisione e visione nemmeno in un futuro prossimo.

1. L'orientamento 'deficiente': un problema di struttura e di sovrastruttura

1.1 La situazione attuale

Siamo nel 2022. Se leggiamo i consigli orientativi dispensati dai docenti di qualsiasi regione d'Italia ai preadolescenti che alla fine della scuola media sono chiamati a iscriversi alle scuole secondarie troviamo la conferma di una tendenza generale, condivisa, paradossalmente, sia da chi la commette sia da chi la subisce.

Gli studenti 'bravi' quelli con valutazioni scolastiche eccellenti, sono 'consigliati', da nord a sud senza differenze apprezzabili, di frequentare il liceo classico, considerato ancora l'acme dei percorsi presenti nel sistema scolastico, la vera serie A dell'educazione e formazione possibile dei giovani. Se solo 'bravi' scolasticamente, ma soprattutto in particolari ambiti disciplinari, i ragazzi sono comunque indirizzati verso gli altri licei, sebbene, neanche troppo sotto sotto, or-

[3] Art. 36, comma 2 della Costituzione: la Repubblica «cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori».

dinati poi per gironi-categoria di importanza percepita: A1 (liceo scientifico), A2 (liceo linguistico o economico), A3 (liceo delle scienze umane), A4 (artistico).

Gli studenti 'quasi bravi', meno scolasticamente brillanti perché più interessati, per condizioni familiari o per spiccate attitudini personali, a questioni tecnico-operative che non ricevono sufficiente attenzione dai piani di studio e dalle attività didattiche della scuola media, ricevono, invece, il consiglio di iscriversi agli istituti tecnici, la serie B dei percorsi formativi, articolata a sua volta, a seconda degli indirizzi, nei gironi-categoria B1 (industriale, B2 ragioneria, B3 geometri ecc.).

I 'meno bravi' nelle discipline scolastiche (i 'sufficienti') e pure senza spiccate attitudini tecnico-operative (ma come può saperlo una scuola che per otto anni non le ha mai coltivate e fatte fiorire?), sono invece per lo più orientati verso gli istituti professionali, la serie C dei percorsi scolastici. Anche qui con i relativi sotto gironi-categorie a seconda dei profili di uscita.

I ragazzi demotivati allo studio, con rendimenti insufficienti, magari anche in ritardo di un anno per precedente bocciatura, trovano scritto, di solito, invece, il consiglio «adatto ai corsi di istruzione e formazione professionale delle Regioni», secondo quasi tutti i docenti ritenuti la serie D dei percorsi formativi, anche questa con vari gironi-categorie.

Infine, i ragazzi ritenuti scolasticamente perduti per capacità, età, comportamento e rendimento sono licenziati dalla media con un perentorio «adatto all'inserimento nel mondo del lavoro», cioè fuori serie formativa, letteralmente i *drop out*. Il lavoro, insomma, come condanna destinale, perdizione e scarto, nel quale non esiste l'opportunità di una vera crescita educativa, culturale e biografico-sociale.

Il risultato di questa setacciatura orientativa è, oggi, il seguente: un 58% di chi conclude la scuola media si iscrive ai licei; il 30% circa agli istituti tecnici; il 12% circa agli istituti professionali statali e all'istruzione e formazione professionale delle Regioni; la percentuale rimanente cerca e trova un posto di lavoro.

Non si tratta, però, di una tendenza inedita. Trenta, sessanta, novanta o centosessanta anni fa, sebbene con percentuali diverse, con ordinamenti in parte, pare ovvio, diversi e su numeri assoluti naturalmente incomparabili a quelli di oggi che coinvolgono l'intero di ogni nuova generazione, questa gerarchizzazione culturale, educativa e professionale tra prestigio percepito dell'istruzione liceale (e del liceo classico in particolare), poi dell'istruzione tecnica, quindi dell'istruzione professionale e, infine, per i falliti delle scelte precedenti, del lavoro era comunque presente sul piano delle strutture ordinamentali, della mentalità comune e della stratificazione sociale.

1.2 Una lunga durata

L'imprinting di questo schema, infatti, parte dalla legge Casati approvata dal Regno Sabaudo nel 1859, ma estesa a tutto il neonato Regno d'Italia nel 1861. Questa legge indicò come unica «istruzione secondaria» il ginnasio liceo classico, frequentato dai pochissimi privilegiati sociali che potevano permettersi

l'accesso ad una delle cinque Facoltà allora esistenti: Giurisprudenza, Medicina, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Lettere e Filosofia, e Teologia. Solo da questo percorso si pensava potesse uscire la classe dirigente del paese. Che, naturalmente, riproduceva se stessa, con le eccezioni contingenti sempre esistite, che confermavano la regola generale.

La Casati previde anche l'«istruzione tecnica», frequentata da percentuali superiori a quella liceale. Non la ritenne, tuttavia, «scuola secondaria» perché, pleonasticamente, non istruzione classica; perché non dipendente dal centralismo del Ministero della P.I. ma co-promossa e co-gestita con i Ministeri «professionali» (industria, commercio, artigianato, agricoltura, miniere, marina ecc.), oltre che con comuni, province, camere di commercio e mondo delle imprese; perché, infine, senza sbocchi universitari, ma solo immediatamente professionali. Anche quando si prolungava nell'istruzione tecnica superiore non universitaria (dal commercio all'economia, dall'agraria alla veterinaria o alla nautica e alle miniere), l'istruzione tecnica era destinata, infatti, a chi aveva in ogni caso bisogno di lavorare e non aveva a che fare con l'aristocrazia fondiaria da cui soltanto sembrava dovesse provenire (e di fatto proveniva) la classe dirigente del paese. L'istruzione ideale, insomma, per la cosiddetta 'borghesia operosa', quel 'ceto mezzano' che era stato al centro delle preoccupazioni di Antonio Genovesi e che l'illuminista napoletano aveva ritenuto la leva di Archimede indispensabile per suscitare lo sviluppo culturale e socio-economico del 'popolo' e del 'basso popolo' di ogni nazione (Genovesi 1824).

La legge Casati, tuttavia, non prese in alcuna considerazione il vasto arcipelago di ciò che oggi indichiamo come istruzione e formazione professionale, arcipelago vivo e diffuso in ogni regione del paese e legato ad antiche tradizioni municipali che affondavano le loro radici nel rinascimento, nell'umanesimo e nel medioevo. Non solo questo arcipelago non era «scuola secondaria», ma non era nemmeno da ritenersi «istruzione». Semmai addestramento a un lavoro. Destinato alla piccola borghesia rurale o artigiana e ai lavoratori qualificati, in ogni caso a chi non avrebbe mai potuto aspirare a nessuna funzione non si dice dirigente, ma direttiva. Per questo, la legge Casati lasciò che questo segmento fosse espressione della reale dinamica economica e sociale dei territori, perciò promosso per i giovani lavoratori da imprese, sindacati, associazioni artigiane di arti e mestieri, leghe agrarie, confederazioni di categoria, comuni, società di mutuo soccorso, congregazioni religiose, parrocchie, fondazioni più o meno filantropiche.

Nel 1923, la riforma predisposta da Giovanni Gentile ma preparata nel primo ventennio del secolo modificò non poco l'eredità della Casati, del resto già aggiustata in maniera rilevante tra Ottocento e Novecento. La gerarchizzazione menzionata, tuttavia, rimase un fatto strutturale e anche sovrastrutturale. Il liceo classico (e gli altri licei) collocati come prima al top della classifica per prestigio formativo e sociale percepito. L'istruzione tecnica, nonostante il passaggio alle dirette dipendenze centrali della P.I. di due dei suoi corsi più frequentati (agrimensura e commercio-ragioneria), lasciata al suo tradizionale secondo posto con gli altri indirizzi tecnici mantenuti, come prima, in comproprietà con gli altri

ministeri e con gli altri enti territoriali. L'istruzione e formazione professionale, infine, quanto a prestigio percepito, rimase fuori classifica (come era sempre stata). Non parliamo dei lavori che non fossero quelli della classe dirigente e dei profili professionali più alti.

Il fascismo, come è noto, non cambierà questi dati di fondo. Negli anni Trenta, statalizzerà, portandoli alle dipendenze del ministero della P.I., tutti gli indirizzi dell'istruzione tecnica sia secondaria sia superiore. Per i primi, tuttavia, confermò l'impari dignità educativa e culturale rispetto all'istruzione liceale secondaria. Perfino il mantenimento di una tradizionale caratteristica degli istituti tecnici che poteva costituirne un vantaggio competitivo in una società in sempre più accelerata trasformazione socio-economica (una forte autonomia gestionale, riconosciuta a giunte che comprendevano rappresentanti delle imprese e dei territori) fu usata, invece, per confermarne la 'minorità'. Si contrapposero, infatti, gli studi 'disinteressati' e 'gratuiti', ovvero nobili e aristocratici, dell'istruzione liceale, a quelli 'interessati' e 'utili', da 'borghesi' e 'quadri', dell'istruzione tecnica. E, invece di diminuirlo, si approfondì il solco tra studi generali e teorici, ritenuti gli unici davvero formativi per la persona, e studi particolari e pratici di natura tecnico-professionale che avevano invece come obiettivo non la formazione della persona, ma l'adattamento della stessa alle coordinate di qualche profilo professionale precostituito. Per gli indirizzi dell'istruzione tecnica superiore, il fascismo completò il processo già iniziato tra fine Ottocento e Novecento relativo alla trasformazione di tutti gli istituti tecnici superiori per l'agricoltura, il commercio, l'industria ecc., in facoltà universitarie (politecnici e facoltà di ingegneria, agraria, veterinaria, economia e commercio, scienze nautiche ecc.). Era una questione soprattutto di prestigio sociale, oltre che culturale. Rafforzato anche da due elementi: mentre l'istruzione liceale apriva istituzionalmente a tutte le facoltà universitarie per il classico e a moltissime per lo scientifico, gli istituti tecnici aprivano per lo più alle facoltà che provenivano dai loro precedenti corsi superiori; al contempo, si consolidava la convinzione che 'formazione della persona' e 'formazione a una professionalità' fossero due processi sia tra loro separabili fino quasi a essere incompatibili, perciò da porre tra loro in successione, sia tra loro al massimo successivi: non a caso la via regia per l'accesso anche alle nuove facoltà più tecnico-professionali rimaneva quella liceale, mentre quella degli istituti tecnici rimaneva straordinaria.

Il fascismo, infine, lasciò ancora una volta il vasto arcipelago dei corsi dell'istruzione e formazione professionale fuori dal perimetro del 'sistema scolastico', affidato, cioè, secondo la tradizione, alla autonoma collaborazione tra imprese e Ministeri 'professionali' (industria, commercio, artigianato, agricoltura, miniere, marina ecc.).

Sarà la Repubblica, nel periodo del cosiddetto 'miracolo economico' italiano, a far rientrare questo arcipelago tra gli interessi e le competenze della Pubblica Istruzione. Negli anni Cinquanta, infatti, si ritaglieranno dalla nebulosa di questo arcipelago i corsi di 'istruzione professionale statale' bi e triennale, istituiti accanto all'istruzione tecnica e liceale.

Negli anni Sessanta, grazie alla legge Sullo (1969), senza cambiare in nulla contenuti, piani di studi e ordinamenti dell'istruzione liceale, tecnica e della neonata istruzione professionale statale, si permise l'accesso all'università di tutti gli studenti che avessero frequentato un corso secondario quinquennale. La pari dignità dei percorsi e il superamento della storica gerarchizzazione tra ordini scolastici secondari dello Stato fu dunque affidata soltanto al criterio estrinseco della durata degli stessi. Al fine di consentire pure ai propri studenti l'accesso all'università, anche l'istruzione professionale di Stato aggiunse, infatti, al bitriennio inizialmente previsto un ulteriore biennio, finendo, però, nonostante tutti i tentativi e le dichiarazioni di segno contrario, in parte per sovrapporsi se non per ordinamento certo per molti contenuti all'istruzione tecnica.

Con l'avvio delle Regioni alla metà degli anni Settanta, infine, si introdussero i Centri per la Formazione Professionale (CFP) regionali che avrebbero dovuto raccogliere l'eredità della vecchia formazione professionale non statale di durata variabile da uno a tre anni, espressa dai più differenti attori delle parti sociali. Ma questi CFP, proprio perché non nobilitati dall'etichetta 'statali' e certo anche per l'inefficienza di molte Regioni, non sono mai riusciti a guadagnare presso l'opinione pubblica quel maggiore prestigio che, in un paese come l'Italia, proveniva all'istruzione professionale statale dall'essere comunque contigua alle ritenute più nobili istruzione tecnica e liceale statali.

1.3 La sindrome di Sade-Masok

Contro ogni sensata attesa, tuttavia, la iniqua gerarchizzazione educativa, culturale, professionale e di conseguenza anche di estrazione sociale degli studenti esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e lavoro ha finito per essere sorprendentemente condivisa perfino da chi, singoli o categorie, ne è stato e continua a essere vittima, con alti costi personali e famigliari.

La condivide, infatti, teorizzandola o subendola come destino, l'opinione comune delle famiglie di qualsiasi ceto, il mondo imprenditoriale confindustriale, dei mass media, lo stesso mondo sindacale. La condividono anche i docenti, e non solo perché praticano tuttora i consigli di orientamento con i *frame* che si sono ricordati, ma anche perché ritengono, in generale, al pari di quasi tutti gli altri italiani, che insegnare al liceo o all'università sia più prestigioso che farlo negli istituti professionali o nei CFP. Perfino i ragazzi che non amano la scuola e non proseguono nei licei e nell'università si auto convincono della propria inadeguatezza agli studi e si rivolgono, quindi, dopo l'obbligo di istruzione, all'ingresso nel mondo del lavoro come persone sconfitte, che non potranno mai più ambire a traguardi culturali, professionali e sociali alti che possano cambiare in meglio la loro condizione. Anzi, più si è allargata la platea di chi ha potuto godere della frequenza scolastica (diritto allo studio?) fino all'istruzione universitaria più questa mentalità, al di là delle dissimulazioni di rito e delle demagogie ideologiche che tutto intendono cambiare per lasciare sempre le cose come stanno, è uscita riprodotta.

Cosicché la rivendicazione democratica della scuola e dell'università aperta a tutti, si è rivelata la strada migliore per perpetuare un impianto strutturale del

sistema nazionale di istruzione e formazione secondaria e superiore che razionalizza a sistema l'immobilità sociale (è dal 1975 che le ricerche sociologiche e statistiche dell'ufficio studi della Banca d'Italia dimostrano che la scuola, pur presentata ideologicamente per l'obiettivo opposto, non è più l'ascensore personale e sociale che si continua a ribadire dovrebbe essere); mantiene, negandole e deprecandole con una vana e dannosa retorica politica e pedagogica, disuguaglianze personali e sociali inaccettabili dentro e fuori le scuole e le università; non riconosce più il principio che ogni percorso scolastico può e deve portare ciascuno alla scoperta della propria, particolare e personale eccellenza, attraverso la valorizzazione della quale, poi, si deve e si può lievitare l'intera formazione umana e civile di ciascuno; chiude in maniera autoreferenziale e corporativa il sistema scolastico e universitario, proclamando e volendo far credere il contrario, ovvero di essere un 'sistema omeostatico' che elabora gli input esterni per raggiungere sempre nuovi e migliori equilibri tra contesti esterni e logica interna (Maturana e Varela 1985); cristallizza in una lunga durata un ordinamento e un'organizzazione del sistema nazionale di istruzione e formazione nata in un particolare periodo storico per fini affatto diversi da quelli che dovrebbe assumere in una società avanzata e democratica come la nostra.

Al punto che perfino la debole ma significativa discontinuità su quest'ultimo tema tracciata dalla legge n. 53/2003, comunque almeno chiara nell'indicare come necessaria la prospettiva della pari dignità educativa, culturale e professionale dei corsi di studio secondari, senza più le gerarchizzazioni che ancora resistono, è stata subito ritrattata nel 2006 (Bertagna 2003; 2006; 2009). Così come alcune idee di questa legge, in particolare l'alternanza scuola-lavoro, introdotta per superare l'autoreferenzialità dei percorsi formativi, sebbene recuperata dodici anni dopo dalla cosiddetta 'Buona Scuola' (legge n. 107/2015), continua a suscitare polemiche e resistenze fortissime. Al punto che, nel 2018, si è assistito, se non nel plauso, di sicuro senza significative obiezioni di nessuno, al rispolvero in grande stile sia del tradizionale paradigma della gerarchizzazione tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e lavoro, sia della scuola come agenzia di collocamento che crea programmaticamente precariato per poter poi fare leggi volte a stabilizzarlo.

Paul Watzlawick ha sottolineato come nella vita degli uomini, delle culture e delle istituzioni spesso si finisca senza saperlo per non interessarsi più di come si sia creato un problema, ma di concentrarsi su come si faccia a nasconderlo e a non affrontarlo, e ciò allo scopo di renderlo eterno (Watzlawick 1984)[4]. Analogamente, gli psicologi hanno molto indagato il fenomeno della dissonanza cognitiva, supportandolo con una imponente base empirica e sperimentale. Essenzialmente, esso mostra come le persone, di fronte a fenomeni che risultano incompatibili con le proprie convinzioni ideologiche molto profonde e

[4] L'autore ricorda in proposito la storiella dell'uomo che batteva le mani ogni dieci secondi. Interrogato sul perché di questo strano comportamento, rispose: «Per scacciare gli elefanti». «Elefanti? Ma qui non ci sono elefanti!». E lui: «Appunto».

stratificatesi nel tempo, preferiscono ignorare l'esistenza dei fenomeni che le confutano piuttosto che rimetterle in discussione, per modificarle (Festinger 1997). Il problema della naturalizzazione della gerarchia educativa, culturale, sociale e istituzionale di cui abbiamo parlato è un esemplare paradigma di questa singolare 'cornice mentale' che domina da 150 anni, ma in particolare negli ultimi 50, la nostra storia.

2. Motivi storico-culturali della «deficienza orientativa» segnalata

Perché, dunque, una situazione come quella descritta, intuitivamente così inaccettabile da esigere non cosmetiche riparazioni, può invece vantare, nel nostro paese, un consenso di lungo periodo tuttora esplicitamente rivendicato o, peggio, implicitamente accettato perfino da posizioni ideologiche opposte, comunque tale da non poter immaginare l'esistenza di una praticabile alternativa?

Naturalmente le ragioni sono tante e complesse: storiche, sociali, economiche, politiche, amministrative, giuridiche, psicologiche. Non è questa la sede per approfondirle. Sull'onda di una nota convinzione keynesiana (Keynes 2006)[5], vorrei, invece, sebbene per accenni, limitarmi a evidenziare alcuni modi del pensare diventati acriticamente script comuni ed egemoni nel tempo. Anche solo prenderne atto può indicare piste di ricerca per una prima risposta pedagogica all'interrogativo del primo capoverso.

2.1 La «scuola del cittadino»

Non era così prima, come sappiamo (Bertagna 2017a). È stato lo storico Paolo Prodi a evidenziare che, con l'Europa moderna e con l'avvento protagonistico sulla scena storica degli Stati nazionali, si avvia, in tutta Europa, tra fine Cinquecento e Ottocento, un «sistema educativo e formativo organizzato unitariamente sotto l'occhio di Dio e l'occhio del sovrano» per formare, nel senso antipedagogico di «plasmare» come creta, il «cittadino nazionale» (Prodi 2015, 59-60).

Rousseau, nel 1762, con lo stesso titolo del suo famoso trattato di pedagogia e di didattica (Rousseau 2017), aveva insegnato che la scuola, qualsiasi tipo di scuola, quando avesse inteso essere «educativa» e «formativa» (nel senso di promuovere lo sviluppo della «forma» cioè della «natura (*physis*)» di ciascuno, e non di imporgliela dall'esterno per scelta ideologica, autoritaria, utilitaristica, manipolatoria, intrattenitiva, custodiale, assistenziale, corporativa), non avrebbe mai dovuto educare e/o formare il «cittadino» (italiano, francese, tedesco... europeo o del mondo), bensì soltanto «l'uomo»: ogni uomo sempre un «intero assoluto», mai «frazionario», ciascuno con il suo

[5] «La difficoltà non sta nelle idee nuove, ma nell'evadere dalle idee vecchie, le quali, per coloro che sono stati educati come lo è stata la maggioranza di noi, si ramificano in tutti gli angoli della mente» (*Prefazione*).

nome, la sua storia, nella sua integralità e unicità di sé, nel contesto del mondo che gli è dato vivere (Rousseau 2017, 16; Bertagna 2014, 11-66). Rousseau, con quasi insolente determinazione, invitava, quindi, a «scegliere tra il formare l'*uomo o* il *cittadino*», senza introdurre alcuna irenica finzione di «*e*» moralisticamente compositiva tra i due termini (Rousseau 2017, 75). Questo perché solo se si mira all'educazione e formazione dell'intero assoluto di Emilio, come di ogni altro studente con nome e cognome, si otterrà anche, come naturale conseguenza, un buon cittadino, sia esso francese, italiano, europeo o globale-mondiale (oltre che, anche, un buon lavoratore). Ma se si indulge all'equivoco della congiunzione («educare e formare l'uomo e il cittadino», o «l'uomo e il lavoratore», quasi fossero realtà diverse, magari separate e stratificate nella stessa persona) o, peggio, se si pretende di «educare e formare il cittadino» perché questo programma conterrebbe di per sé anche l'uomo e il lavoratore si giunge a rovinare la compiutezza possibile di ciascuno, ridotto per forza non solo a 'ominicchio' o 'quaquaraquà', ma anche, e anzi proprio per questo, a cattivo cittadino e lavoratore.

In verità, è poi ciò che nessun stato nazionale ha ascoltato. Tutti, invece, a voler «formare il cittadino» come fosse lo scopo autentico dell'educazione e della formazione delle persone. E vedremo più avanti l'equivoco ancora peggiore riguardante la formazione residuale e non pedagogica «del lavoratore».

Nemmeno noi, come paese, ci siamo sottratti alla intenzionale rimozione o, se non altro, agli opportunistici fraintendimenti di queste chiare avvertenze rousseauiane. Pur di non ascoltarle, la cultura delle nostre élite ha trasformato Rousseau in un ologramma poco credibile, facendogli dire spesso il contrario di quanto in realtà costituiva il suo profondo e radicato convincimento (come tra i pochi riconoscerà la Weil) (Bertagna 2014; Weil 2017, 23 e sgg.).

La rimozione (o il fraintendimento) paradigmatici di questi *caveat* rousseauiani inizia, da noi, con la rivoluzione napoletana del 1799. Vincenzo Cuoco, nel suo celebre saggio pubblicato nel 1801, aveva già individuato le ragioni del quasi fulmineo crollo della neonata Repubblica giacobina. Le ricondusse, come è noto, al distacco esistente tra le masse contadine e cittadine, da un lato, e i 'patrioti' (come allora si autodefinivano) della stessa Napoli, dall'altro. Il distacco nasceva, per Cuoco, dall'astrattezza dei giacobini causata dal loro voler imporre come verità assolute idee, programmi politici e culturali maturati fuori Italia e, soprattutto, lontano dalla forgia della reale vita quotidiana di chi non poteva vantare, in tutti i sensi, ascendenze 'aristocratiche'. Infatti,

> la nazione napoletana si potea considerare divisa in due popoli diversi per due secoli di tempo e per due gradi di clima. Siccome la parte cólta si era formata sopra modelli stranieri, così la sua coltura era diversa da quella di cui abbisognava la nazione intera, e che potea sperarsi solamente dallo sviluppo delle nostre facoltà (Cuoco 1865, 171-172).

Cuoco vide giusto nel sostenere che il popolo napoletano non aveva una propria 'unità nazionale'. E pure che questa sarebbe potuta nascere solo «da una pubblica educazione che genera l'amore per la patria e l'orgoglio nazionale» nei cittadini

(Cuoco 1909, XII-278)[6]. La stessa idea è presente nel *Progetto* della *Costituzione* della Repubblica partenopea (Titolo X), redatto dal Presidente del Comitato di Legislazione, il grande giurista e filosofo napoletano Mario Pagano impegnato a trasformare la scomposta «plebe» contadina e cittadina in un «popolo nazionale».

Solo che questi buoni propositi si tradussero nel collaudato impianto propagandistico, trasmissivo e indottrinatorio dei *Catechismi* tradizionali, questa volta laici invece che cattolici, tutti redatti sulla struttura domanda e risposta (ovviamente corta e giusta). Scopo: uniformare le convinzioni delle masse a quelle del nuovo regime, non certo promuovere l'uomo intero di Rousseau, e tantomeno l'uomo-lavoratore (De Felice 1967). A Napoli, durante la Repubblica del 1799, ne furono stampati ben quattro (Pepe 1999)[7]. «Anche il teatro, la pittura, la poesia» dovevano porsi nella prospettiva di «educare ai valori repubblicani e rivoluzionari», intervenendo «nei momenti di festa e realizzare un complesso circuito di educazione civile» (Neri 1983, 1905). I «mediatori» e i «maestri» avrebbero dovuto «*portare*» questo catechismo e queste attività di animazione patriottica verso la «plebe», per «sterpare le radici dell'ignoranza, del fanatismo, della superstizione, e della Tirannìa» (Astore 1999, 200)[8].

Come ha riconosciuto nel 1954 la storica comunista della scuola Dina Bertoni Jovine,

> l'intuizione che possedere la direzione della cultura popolare equivaleva a possedere un grande mezzo di dominio indusse i principi illuminati a mettersi a capo della nuova crociata per la scuola del popolo (Bertoni Jovine 1954, 19).

Immaginata, tuttavia, alla maniera predetta.

Grazie agli «effetti a lungo termine nella formazione delle mentalità e ancor più nelle evoluzioni di una cultura» (Pancera 1985, 87), del resto è proprio nel triennio rivoluzionario di fine Settecento che sarebbe stato gettato non solo «il "germe" dell'unità italiana, ma anche quello della futura storia dell'Italia repubblicana» (Villani 2002, 850).

Senza giungere alla realizzazione di *Catechismi* tecnici, infatti, ma:

a) con la progressiva statalizzazione delle scuole prima lasciate a parrocchie, diocesi, congregazioni religiose, enti locali, corporazioni professionali, imprese, leghe, cooperative, mecenati aristocratici, accademie varie ecc.;

[6] Non a caso poco dopo, sotto il Regno di Gioacchino Murat, lui stesso si impegnò in questa direzione, purtroppo cadendo in non poca parte nell'errore che aveva rimproverato ai «patrioti» napoletani. Il suo *Progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione* nel Regno di Napoli del 1809, se sarà il calco a cui si ispirerà la politica scolastica del Regno d'Italia, non si può dire che propiziasse quell'incontro tra élite e popolo mancato nell'esperienza della Repubblica partenopea.

[7] Il *Catechismo Nazionale pe 'l cittadino* (di Onofrio Tataranni), il *Catechismo Nazionale pe 'l popolo per uso de' parochi* (di Stefano Pistoja), il *Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi* (di Francesco Antonio Astore) e il *Catechismo repubblicano per L'istruzione del Popolo e la rovina de' Tiranni* (di autore incerto).

[8] Come si legge nella risposta alla domanda «Quali sono, pertanto i requisiti richiesti ad un maestro?».

b) con l'uniformità sempre più spinta degli ordinamenti e dei Programmi di insegnamento (De Toqueville 1968, 790)[9];

c) con la predisposizione della sempre più imponente macchina amministrativa ministeriale che «regola a suo modo un numero sempre più grande di azioni sempre più piccole e si insedia, ogni giorno di più, a fianco di ogni cittadino, intorno a lui e sopra di lui, per assisterlo, consigliarlo e costringerlo» e per assumersi «l'incarico di guidare e di illuminare ciascun cittadino nei diversi atti della sua vita e, se occorre, di farlo felice suo malgrado» (De Tocqueville 1968, 801), anche il nostro paese partecipa, nella costruzione del proprio sistema di istruzione, della logica iniziata nel 1799 partenopeo (Bertagna 2019, 1-17). Lo fa, dopo la sua avventurosa unità, nel 1861, con una classe dirigente fermamente convinta che, per «tenere unite tante dissimili popolazioni», «tante volontà» e «tante menti», bisognasse inculcare «*a forza* il sentimento d'italianità nei petti che ne sono digiuni», adoperando «il solo mezzo a ciò conveniente: la pubblica istruzione» (Linati 1861, 14-15). Persuasione successivamente ribadita non solo da D'Azeglio («fatta l'Italia, bisognava fare gli Italiani») (D'Azeglio 1867, 6-7; Soldani e Turi 1993, 17)[10], ma anche da Francesco De Sanctis (nel 1874 e nel 1877) (De Sanctis 1970, 11 e sgg., 103, De Sanctis 2014, 146)[11], oltre che da tanti altri protagonisti della destra e della sinistra risorgimentali.

Scuola ed esercito, coscrizione militare e coscrizione scolastica parvero e divennero in questo modo, le vie più immediate ed efficaci adoperate dallo Stato e dalle sue amministrazioni per raggiungere il risultato di «modellare» con apposite disposizioni legislative e amministrative il «cittadino italiano» (Duggan 2000, 275). Per di più, confessione di De Sanctis, con una classe egemone purtroppo intrisa di «una mezza coltura peggiore della ignoranza; un impasto di molte vecchie idee e di qualche idea nuova», dove «si legge poco e si studia meno» (De Sanctis 2014, 98, 104, 147)[12].

[9] Come aveva scritto del resto «ogni governo centrale adora l'uniformità; l'uniformità gli risparmia l'esame di una infinità di particolari, di cui dovrebbe occuparsi, se occorresse fare le norme per gli uomini, invece di far passare indistintamente tutti gli uomini sotto la stessa norma».

[10] Molti «pensano a riformare l'Italia, e nessuno si accorge che per riuscirvi bisogna prima riformare [...] quella preziosa dote che con un solo vocabolo si chiama carattere [...]. Purtroppo s'è fatta l'Italia, ma non si sono fatti gli Italiani». La frase finale sarà rilanciata dopo la sconfitta delle ambizioni imperiali crispine con la battaglia di Adua (1896) dall'ex ministro della Pubblica istruzione Ferdinando Martini come ricordato da Soldani e Turi.

[11] Nel *Discorso sullo schema di disegno di legge Scialoja sull'istruzione obbligatoria*, (23 gennaio 1874), il politico della sinistra storica e padre della storia della letteratura italiana ribadiva che solo lo Stato nazionale, attraverso la «sua» scuola, aveva il diritto e il dovere di ricondurre «sotto lo stesso nome di Italiani» i così diversi strati sociali, le così differenti culture e civiltà esistenti nel paese, al fine di forgiare «l'italiano nuovo». Più o meno le stesse cose che si trovano in F. De Sanctis, *La coltura politica*, in «Il diritto», 13 giugno 1877. Anche nel *Discorso di Trani* (29 gennaio 1883) ribadirà ancora che «noi abbiamo ormai l'unità nazionale, ma a questa unità manca la base, manca l'unificazione» a cui deve attendere l'educazione nazionale.

[12] In realtà, De Sanctis era persuaso che «il rimedio all'atonia o indifferenza politica» del popolo dovesse essere la «irradiazione della cultura in tutti gli strati», ma non di una «mezza coltura» come quella che registrava nella classe dirigente.

2.2 La separazione del «lavoro» dall’«uomo» rende impossibile la «formazione dell’uomo attraverso il lavoro»

Aveva visto giusto Rousseau: solo la promozione dell’«uomo intero assoluto» poteva costituire il fine non avariato dell’educazione e della formazione delle persone. Questo programma di antropologia pedagogica, tuttavia, era proposto in una realtà sociale dove aristocrazia (e clero) non lavoravano, dove la borghesia arricchita intendeva allinearsi ai valori culturali e alle pratiche quotidiane dell’aristocrazia e dove solo il «popolo», perché non poteva fare a meno, era chiamato a lavorare ogni giorno. Lavoro al 90% di tipo agricolo, sebbene con annessi e connessi manifatturieri.

Con l’incipiente rivoluzione industriale e con l’espandersi delle industrie, tuttavia, si impose, nel nostro capitalismo, un’antinomia di cui fu vittima anche Marx (Gorz 1992, 22 e sgg.) e che fu anche l’abbrivo di un equivoco culturale e pedagogico che dura tuttora.

Il primo corno dell’antinomia sta in un dato di fatto economico: il lavoro svolto dai proletari, nello sviluppo dei processi di lavoro capitalistico, diventa «fattore di produzione», mezzo per guadagnarsi (con un salario) l’esistenza, quindi un oggetto di scambio tra lavoratore e capitalista. Una merce. Separandosi, in questo modo, dall’uomo che la vende, ancorché il suo «padrone» sia l’uomo stesso che la cede.

Nel Novecento questa mercificazione dell’umano nella fabbrica sarà ancora più evidente. Il fordismo ne costituirà un modello paradigmatico (Bertagna 2010, 134 e sgg.). La condizione operaia, precisa, ad esempio, la Weil, che ne fece, come sappiamo, intenzionalmente, esperienza diretta, dipende, in questo modello, per lo più

> da due fattori [...]: la rapidità e gli ordini. La rapidità: per “farcela” bisogna ripetere un movimento dietro l’altro a una cadenza, che è più rapida del pensiero e quindi vieta non solo la riflessione, ma persino la fantasticheria [...]. Gli ordini: dal momento in cui si timbra all’entrata fino a quando si timbra per l’uscita si può ricevere qualsiasi ordine in qualunque momento. E bisogna sempre tacere ed obbedire [...]. Questa situazione fa sì che il pensiero si accartocci, si ritragga [...]. Non si può essere coscienti (Weil 1974, 19).

L’ambiente della fabbrica fordista, inoltre, al di là dell’autodifesa sindacale di chi vi lavora, sarebbe comunque, sempre per la Weil, strutturalmente poco solidale e fraterno. Messi gli uni contro gli altri dai vertici aziendali, gli operai vivrebbero, infatti, in competizione e contrapposizione tra loro per il timore di essere licenziati. Perciò, «quasi sempre, le relazioni, anche fra compagni, riflettono la durezza che, là dentro, domina su tutto» (Weil 1974, 22).

Da buon allievo di Hegel che conosceva il valore delle sottili distinzioni, Marx tuttavia scrive: «stando così le cose [...] la forza lavoro non può presentarsi come merce sul mercato, *se non offerta, ossia venduta* dal suo possessore. Di conseguenza questi deve poterne disporre, cioè essere libero proprietario della sua potenza di lavoro, della propria persona. [...] Se vuole conservare la sua

personalità, egli non deve porre la sua forza lavoro a disposizione del proprietario che *temporaneamente,* di modo tale che, alienando tal forza lavoro, egli non rinunci con ciò alla sua proprietà su di essa» (Marx 1996, 139).

Ma chi lavora con le sue mani, la sua testa, il suo cuore pieno di amori e di odi e la sua biografia personale e sociale è, può essere, anche temporaneamente una merce venduta? Si può dividere, segmentare il suo esistere tra una parte libera e proprietaria e una mercificata? L'uomo si può, insomma, «abbassare al di sotto delle macchine» ed essere, sebbene con la propria volontà, oggettualizzato? (Weil 1974, 19).

Può essere, ed è così, in economia, una scienza che, per definizione, astrae dal concreto di ogni esistenza individuale. Può essere, e purtroppo è così, in politica, dove vige la regola del potere del più forte che tratta l'altro non come l'uomo che è ma come uno strumento a propria disposizione (il discorso degli Ateniesi ai Meli e l'invito di Cesare Borgia a non avere mai pietà nel sopprimere i propri nemici). Non può essere di principio così, però, anche se spesso lo è, non solo per l'antropologia pedagogica, ma per mero rispetto del buon senso: Emilio e Leonardo (per rimandare ai protagonisti di due romanzi pedagogici,) non sono, né possono essere, infatti, merce; anche se lo volessero; anche quando fossero trattati da oggetti fungibili restano sempre loro, chi sono, cioè uomini in carne e ossa, ciascuno tutto intero nella sua irripetibilità, con tutti i pregi e i difetti, le attualità e le potenzialità che li contraddistingue. Trattare il lavoro che svolgono alla stregua di una parentesi mercificabile può essere regola economica (peraltro solo capitalistica: basta rileggere l'*Economico* di Senofonte per costatare, ad esempio, la differenza tra lo schiavo e il proletario), ma non certo pedagogica ed etica. Non a caso la Weil si ribella alla realistica diagnosi ricavata dalla propria esperienza operaia in fabbrica, rivendicando l'ambizioso traguardo di innalzare il tetto del mondo del suo lavoro come di quello di ogni uomo. Si tratterebbe, infatti, a suo avviso, di educare ciascuno a nutrire sempre la propria coscienza, a vivere «spiritualmente» il lavoro che esegue, ovvero a rivolgere un'attenzione profonda a ciò che fa, a come lo fa e perché (Weil 1974, 90-1). Quindi, a riconoscere che il pensiero, l'esercizio intellettuale, la «facoltà di attenzione» (Weil 1974, 14) nel, durante e per il lavoro, legandosi all'azione, guidandola e dotandola di un senso, può impedire che il lavoro svolto da ogni uomo sia astratto dalla vita totale degli uomini che lo esercitano. «Occorre che intorno ad ogni persona vi sia un po' di spazio, del tempo [...] la possibilità di elevarsi a livelli di attenzioni sempre più alti, un po' di solitudine, un po' di silenzio» (Weil 2017, 35).

Questo perché «in ogni uomo c'è qualcosa di sacro. Ma non è la sua persona. Non è neanche la persona umana», scrive in polemica con Maritain e Mounier da lei considerati troppo «essenzialisti». «È lui quest'uomo molto semplicemente» (Weil 2017, 23). Così come è. Nella totalità dell'esistenza naturale che ha e che è.

L'altro corno dell'antinomia è sempre colto da Marx quando scrive che

> di fatto, il regno della libertà comincia soltanto là dove cessa il lavoro determinato dalla necessità e dalla finalità esterna; si trova quindi per sua natura oltre la sfera della produzione materiale vera e propria [...]. (Questa) rimane sempre un regno

della necessità. Al di là di essa comincia lo sviluppo delle capacità umane, che è fine a se stesso, il vero regno della libertà, che tuttavia può fiorire soltanto sulle basi di quel regno della necessità. Condizione fondamentale di tutto ciò è la riduzione della giornata lavorativa (Marx 1996, 1468).

Se è vera questa diagnosi, tuttavia, non è più vero quanto asseverato nel primo corno dell'antinomia: il proletario non può che vendere intenzionalmente se stesso come oggetto-merce nel suo lavoro. Il tempo e lo spazio del lavoro, infatti, non farebbero più parte di lui. Non li possiederebbe. Li subirebbe per necessità. La proprietà di se stesso cesserebbe, di conseguenza, nel tempo e nello spazio del lavoro. Questi non potranno mai essere occasioni di libertà, cioè di affermazione ed elevazione di sé. La prospettiva della Weil, su cui anche il Marx della prima citazione avrebbe potuto convenire, prospettiva che poteva lasciar rivendicare la possibilità della coscienza e dell'attenzione in ogni uomo anche nel tempo e nello spazio del lavoro, diventa, con questa seconda citazione del *Capitale*, una hegeliana rivendicazione del cuore. Una velleità impotente e mistificante. Nel, con e durante il lavoro questa possibilità, infatti, sarebbe negata. L'unica scelta non velleitaria sarebbe, perciò, solo lottare perché l'evocato regno della necessità oggettiva a cui sarebbe inesorabilmente sottoposto il tempo e lo spazio del lavoro si restringa sempre di più (Lafrague 1966, 143; Lenin 1966; Keynes 1991; ADRET 1977)[13]. E si ampli, per converso, perché ogni uomo possa realizzare e perfezionare se stesso, il regno della libertà dal lavoro, ovvero quello dell'*otium*. Le conseguenze di questo secondo corno dell'antinomia marxiana sono lo sviluppo pervasivo di due principi assunti dopo quasi due secoli a stereotipi comuni. Basta vedere le polemiche sulle esperienze di alternanza scuola-lavoro e sui sempre reiterati quanto interdetti tentativi di avvicinare scuola/università e imprese/lavoro per capirlo.

Il primo principio dà ancora oggi per scontato che esista un'incompatibilità tra studio e lavoro. Chi studia non lavora e chi lavora non può più studiare. Per questo, prima si studia (regno della libertà), e magari, tra master e dottorati, fino a 30 anni. Solo dopo si può lavorare (regno della necessità). E lavorando, cessa il diritto-dovere di studiare per l'intero arco della vita, tempo e spazio del lavoro compresi. Cosicché cambiare lavoro dopo essere entrati nel mondo del lavoro, e a maggior ragione dopo i 50 anni, da noi, diventa un dramma perché nel frattempo non si è appreso a fare altro (Bertagna 2010).

Il secondo principio segna la vittoria delle tesi sostenute dai teorici anche nostrani dell'ozio creativo: l'unico lavoro possibile davvero umano, buono, creativo, formativo, affermativo della personalità di ciascuno sarebbe quello che si fa e si deve fare per non lavorare o per non far più lavorare idealmente nessuno, al massimo per farli lavorare solo per poche ore la settimana, dedicando le altre, appunto, alla libertà dell'ozio creativo (De Masi 1994; 1997; 1999; 2003; 2014; 2016; 2017; 2018).

[13] Lafargue e il Lenin prerivoluzionario proponevano di abbassare le ore settimanali di lavoro a 18, Keynes a 15, la sigla collettiva ADRET a 3.

A questi due principi, si collega, da un lato, la persuasione implicita, peraltro per buona parte ancora sociologicamente vera, che sposta anche sul lavoro la gerarchizzazione educativa, culturale e professionale qualitativa che si è ricordato esistente sul piano dei percorsi scolastici previsti dagli ordinamenti. Esisterebbero, insomma, lavori di serie A (A1, 2, 3…), da licei e università, ovvero più creativi, innovativi, liberi; di serie B (B1, 2, 3…), da istituti tecnici e da istituti tecnici superiori che per metonimia stanno vicini ai precedenti; di serie C (C1, 2, 3…), da istruzione professionale (diploma quinquennale statale o quadriennale da istruzione e formazione professionale di alcune Regioni del nord) molto più esecutivi dei precedenti; di serie D (D1, 2, 3…), da corsi triennali di qualifica dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni, da «artigianato» nel quale si esigerebbero poche e basse competenze deterministiche; e, infine, fuori serie anche minimamente formativa, esisterebbe il «nudo lavoro», un buco nero di fatiche e movimenti automatici senza un significato diverso dalla necessità della mera sopravvivenza biologica (per la «nuda vita»), privo di ogni spazio per affermare la propria ragione, libertà e responsabilità, senza cultura e senza possibilità di redenzione e di crescita: chi lo comincia o lo fa per tutta la vita e non vede l'ora di giungere alla pensione, perché senza le competenze indispensabili per cambiare lavoro o per trasformare in meglio il proprio, rendendolo degno di un «uomo», alla Rousseau o alla Weil.

Dall'altro lato, si connette ai due principi prima accennati la convinzione antropologica che espelle il lavoro dalla stessa natura dell'«uomo compiuto». Il paradiso anticipato nella storia. O, se si preferisce, l'inferno realizzato su questa terra. San Benedetto, San Tommaso, Adamo Smith, Kant e il Marx filosofo (e non soltanto economista), e con loro una lunga filiera di altri protagonisti del pensiero occidentale, inorridirebbero. Non c'è dubbio, infatti, che sia giusto e doveroso sostituire il più possibile con macchine, robot, stampanti 3D ecc. quanti più lavori ripetitivi, automatici, frutto di dispositivi socio-economici che si impongono con forza stupida e insidiosa sugli uomini. Questo non significa e non ha mai almeno finora significato, tuttavia, che quanto i classici avevano identificato come *ponos/labor* possa essere evacuato dalla natura umana anche più perfetta e che, dunque, esistano uomini che possano o siano socialmente autorizzati a praticare solo lavori da *ergon/opus*, da serie A o al massimo B. La dialettica tra *ponos/labor* ed *ergon/opus*, infatti, è eraclitea: sono sempre l'uno il verso dell'altro, e viceversa. Sono due aspetti inscindibili e complementari. Nessuno dei due può essere del tutto eliminato nella vita umana, su questa terra. Semmai, ogni uomo, qualunque lavoro svolga, ritenuto alto o basso sul piano sociale e davvero o elementare o complesso sul piano tecnico-scientifico-professionale-organizzativo, è chiamato comunque e in ogni caso, in quanto uomo, a impegnare tutto se stesso per trasformare il *ponos/labor* che qualsiasi lavoro contiene in un *ergon/opus* (Bertagna 2017b). E ciò perché, sintetizzando un'antropologia bimillenaria, «mediante il lavoro, l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità, ma anche realizza se stesso come uomo e anzi, in un certo senso, diventa più uomo» (Giovanni Paolo II 1981, n.12).

Anche l'esercizio del lavoro più modesto ed esecutivo, quindi, è (non: 'può essere') prezioso giacimento, oltre che di dignità morale e pedagogica, anche

di cultura, moralità, socialità, espressività linguistica, razionalità logica, creatività, innovazione, emancipazione, diritti, arte, scienza… Il problema, come ha sempre sostenuto la tradizione pedagogica, da Sant'Agostino alla Montessori, da Platone a Rousseau e Pestalozzi, da Aristotele e Senofonte a Bacone, Locke e Fröbel e a tantissimi altri, è 'accorgersi' di questo 'essere' del lavoro. Scoprire o, meglio, essere aiutati dall'educazione e dalla formazione, a scoprire perché (causa efficiente e finale), quando, come e a quali condizioni di forma e di contesto anche il lavoro manuale più semplice sia, in positivo o in negativo, il giacimento a cui si accennava e nel quale *ponos/labor* e *ergon/opus* in modi e intensità diverse convivono, sono sempre intrecciati. Questo il vero, non adulterato significato dell'alternanza formativa e, dentro di essa, dell'alternanza scuola-lavoro, e ancora di più dell'apprendistato formativo (Bertagna 2017c).

2.3 Popolarità della cultura o popolarizzazione di una cultura?

Nelle elezioni del 27 gennaio 1861, su una popolazione di 22.182.377 italiani, gli aventi diritti al voto, maschi sopra i 25 anni, che pagassero le tasse da 40 lire in su, furono 419.938 (meno del 2%). I votanti effettivi furono invece 239.583 (di cui 70.000 impiegati delle amministrazioni statali 'obbligati' dall'ufficio). Poco più dell'1% della popolazione. I voti validi furono addirittura 170.567. Meno dello 0,8%. Oltre il 99% della società fu dunque escluso dalla rappresentanza politica[14].

Questa 'maggioranza' politica elitaria e formale, abbandonati i pur modesti propositi di decentramento di Minghetti e Farini per le note ragioni che gli storici hanno ampiamente spiegato, abbracciò, per fare l'Italia e gli italiani, il modello centralistico di matrice francese senza avere la storia della Francia. E per tenere in piedi su un fragilissimo vertice una tale piramide rovesciata del consenso popolare, la ristrettissima 'classe dirigente politica', che aveva purtroppo la mezza cultura di cui parlava De Sanctis, non trovò nulla di meglio che fare ricorso all'uso pervasivo e spesso anche violentemente coercitivo dei suoi bracci operativi nello Stato: amministrazioni ministeriali, magistratura, carabinieri, esercito, scuola.

Tra élite politica e amministrativa nacque così una simbiosi che non si è ancora perduta e che, anzi, con il tempo, ha visto sempre più soccombere la prima alla seconda. Alla fine, infatti, l'élite amministrativa, grazie alla sua esclusiva gestione delle istituzioni dello Stato, è diventata di fatto anche il vero dominus del loro stesso governo.

[14] Certo, quanto a rappresentanza politica, non c'è bisogno di dire che la situazione migliorò con le riforme De Pretis (1882, potevano votare tutti i maschi dai 25 anni che sapessero leggere e scrivere: circa l'7% dei residenti), Giolitti (1912, voto universale ai maschi che avessero compiuto 30 anni o che, pur minori di 30 anni ma maggiori di 21, avessero o prestato il servizio militare o la licenza elementare o un reddito di almeno 19,80 lire: circa 23% della popolazione italiana); infine, De Gasperi (1946, suffragio universale per maschi e femmine). Tuttavia, i dati strutturali sulla particolare postura della nostra democrazia e della sua classe dirigente sembrano resistere nel tempo quasi inalterati.

Che l'una e l'altra élite, soprattutto all'inizio, fossero le migliori disponibili pare innegabile. Ma è pure un fatto, e non irrilevante, che ambedue provenivano da, o stimavano tale, soltanto una cultura di matrice aristocratica e fondiaria, forgiata, dalla metà del 1500, nei ginnasi licei dei Gesuiti e, dal Settecento, ridotta spesso ad arcadia e retorica (Metastasio, Tiraboschi), del tutto indifferente ai problemi reali del lavoro, ritenuto incombenza della 'plebe'.

Nasce da qui la diffidenza per le formazioni sociali popolari e per la loro libertà di iniziativa e di organizzazione dal basso.

Si radica sempre in questo *humus* la gerarchizzazione tacita o, peggio, rivendicata tra liceo classico e poi comunque tra i licei destinati a chi avrebbe potuto entrare nella 'classe dirigente', da una parte, e gli istituti tecnici, l'istruzione professionale e il lavoro, dall'altra. I licei sede della cultura disinteressata, non strumentale, vecchia eredità aristocratica a cui, per distinzione sociale, subito aderì anche il ceto borghese. I rimanenti percorsi sedi soltanto di apprendimenti strumentali che passavano dal tecnico-tecnologico all'addestrativo artigianale degli strati 'inferiori' della popolazione.

Un peccato originale che parte, sul piano ordinamentale, come si diceva, con Casati, che Gentile rilancerà e che, come abbiamo visto, la Repubblica non solo si guarderà bene dall'intaccare, ma che paradossalmente consoliderà.

La questione dell'elitismo culturale diventava però immediatamente sia socio-economica sia pedagogica.

Per il primo aspetto, come peraltro aveva ben compreso Cavour e soprattutto Cattaneo, sull'onda del miglior illuminismo milanese e pure napoletano (si pensi, ad esempio, allo straordinario e avanzato esperimento dell'apprendistato formativo nel Real Borgo di San Leucio a Caserta tra il 1773 e i decenni successivi), lo sviluppo del paese doveva fondarsi sulla riqualificazione del lavoro agricolo, dell'artigianato, dell'industria grande e piccola, del commercio. Un rilancio di questo tipo poteva realizzarsi soltanto se chi era dedito a queste attività fosse stato stimolato ad andarne orgoglioso, a ricercare i 'perché' e i 'come' scientifici, tecnologici, tecnici e pure i significati umanistici e relazionali che potevano sempre più migliorare la sua attività, a organizzarsi per creare a livello locale, nazionale e internazionale reti e sinergie per ottimizzarla, a raccogliere, con questo suo impegno, alto prestigio sociale e sincera gratitudine nazionale. Accadde, invece, che chi era dedito a queste attività sia stato più invogliato a rincorrere come valore la cultura aristocratica da cui proveniva la 'classe dirigente' politico-amministrativa che a mirare alla 'distinzione' sociale attraverso, per usare l'espressione dell'art. 34 della nostra Costituzione, 'l'elevazione' umana, culturale e professionale di sé e degli altri attraverso il lavoro e le sue varie forme.

Non è un caso che tutti gli istituti tecnici superiori per l'agricoltura, il commercio, l'industria ecc., a differenza di quanto accaduto ad esempio in Germania, non abbiano trovato di meglio, per aumentare il proprio prestigio e la propria credibilità, che essere trasformati, tra inizio Novecento e fascismo, come si diceva, in università. Giustificando una sproporzione che soprattutto oggi pesa sul nostro sviluppo: l'Italia forma, infatti, con i propri Istituti Tecnici Superiori (peraltro reintrodotti tra polemiche insensate solo 10 anni fa, dopo essere sta-

ti eliminati negli anni Sessanta del secolo scorso e inutilmente riproposti nel 2001) circa 8 mila giovani che trovano subito un lavoro di alta qualificazione e ben retribuito; la Germania ne diploma ben 800 mila per il proprio tessuto produttivo. In compenso siamo il paese con il più alto numero di NEET, di laureati sottoccupati o più a lungo disoccupati dopo la laurea e con il più alto *mismatch* tra la domanda di competenze del mercato del lavoro e offerta delle stesse maturate nei nostri percorsi scolastici e universitari. C'è solo da sperare che la legge 15 luglio 2022, n. 99 avente ad oggetto l'Istituzione del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore rilanci questo segmento formativo e possa raddrizzare una barca pesantemente a rischio naufragio.

Tutto sarebbe andato diversamente, tuttavia, sul piano culturale, pedagogico e anche ordinamentale (Damiano, Scaglia, e Orizio 2019), se il problema posto all'inizio del secolo scorso da Giuseppe Prezzolini e da Giuseppe Lombardo Radice avesse trovato una 'classe dirigente' politica e amministrativa che già De Sanctis aveva però compreso essere culturalmente molto debole.

Come osservava Lombardo Radice, la «cultura popolare», quella del popolo (anche fosse plebe), fondata sui semplici, ma indispensabili, lavori quotidiani della sopravvivenza materiale, sui miti, sui proverbi, sulla religione e sui dialetti poteva crescere ed elevarsi non per innesto artificioso di una cultura ad essa altra, ovvero quella proveniente dalla tradizione aristocratica a cui si accennava, da essa lontanissima, bensì per elevazione e germinazione generativa. Rileggendo criticamente e costruttivamente i suoi problemi di ogni giorno attraverso la matematica, le scienze, le arti, la letteratura, la responsabilità etica e civile. «Era una pianta rozza che si poteva ingentilire». Un granello di senape che avrebbe potuto diventare l'albero gigantesco di cui parlano i Vangeli. Accadde, invece, scriveva sempre Lombardo Radice (e pure Prezzolini) che si sia ritrovata geneticamente modificata da una «popolarizzazione» semplificata della antica cultura aristocratica a lei estranea ed alternativa (Lombardo Radice 1915, 76)[15]. Questa vecchia cultura era davvero una preziosa «pianta da giardino» di cui anche andare fieri, quando era «intera», non dimezzata da superficialità, semplificazioni inaccettabili e meri desideri esteriori di distinzione sociale. Tuttavia, dovendo torcersi per adattarsi a studenti e a percorsi formativi che le erano lontanissimi per capacità, motivazioni, attitudini, interessi, sensibilità e prospettive di vita «si imbarbariva» e sfociava nel Šigalëvismo (Dostoevskij 2016, 521)[16].

[15] «Se guardiamo, più specialmente, alle scuole del popolo, ci apparirà giustificato il paradosso del Prezzolini che ha irritato molta brava gente: «La cultura popolare esisteva quanto non se ne parlava, ed ha cominciato a finire quando se ne è parlato». Ossia, mentre il popolo, quasi abbandonato a sé stesso, era costretto a farsi da sé una cultura, vera e propria, perché spontanea, perché originale, perché autoctona, ora il popolo imboccato o imbeccato, la riceve già fatta, come cosa non sua, la subisce, non spontanea, nata in altro clima o in altro terreno».

[16] «Come prima cosa si abbasserà il livello dell'istruzione, delle scienze e degli ingegni [...]. A Cicerone si taglia la lingua, a Copernico si bucano gli occhi, Shakespeare viene lapidato: ecco il Šigalëvismo», nel quale «tutti saranno schiavi, e nella schiavitù saranno uguali».

In questo modo, se la strategia della «popolarità della cultura», da un lato «poteva essere una ascesa culturale» che avrebbe potuto fecondare e irrobustire il concetto stesso di cultura nazionale, fino a rivendicare, guadagnandola, la pari dignità formativa tra tradizionale cultura classica e nuova cultura tecnico-professionale (e forse non avremmo oggi la difficoltà che abbiamo sulle STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics); e, dall'altro lato, poteva essere un'«ascesa socio-economica» perché, ottimizzando tutte le diverse eccellenze professionali presenti «ingenuamente» nel nostro popolo senza volerle ridurre solo a un unico modello, avrebbe senz'altro potuto carburare uno sviluppo capace di assicurare a tutti maggiori opportunità e di diminuire le storiche ineguaglianze purtroppo tuttora scandalose tra nord e sud, città e campagna, ricchi e poveri, la strategia della «popolarizzazione semplificata di una cultura pur di grande tradizione e spessore» avrebbe finito per ottenere esiti opposti alla precedente. A maggior ragione, perché, come ricordava Lombardo Radice, «la seconda» era interessata da una doppia discesa: per un verso, si «abbassava», diluendosi, dall'aristocrazia al popolo, ma, per l'altro verso, in questa ottriata «popolarizzazione» di sé, perdeva la sua natura originaria e quell'intrinseca qualità che poteva renderla davvero «classica» (Lombardo Radice 1915, 78). Diventava, infatti, un «sapere materializzato», un «sapere "fatto"», una

> cultura da Mandarini, che opprime la vita anche fuori dalla scuola. Esami, concorsi per esami: la vita di diecine di migliaia di uomini divisa in tappe contrassegnate da manuali e da prontuari da ricantare dinnanzi a una commissione. Che meraviglia se manca in tanti uffici agilità, prontezza, iniziativa, se tutto si vien burocratizzando? Non si sono burocratizzate le menti negli anni della scuola? È la marea dei mediocri che sale, filtrando e permeando dalle fondamenta del nostro assetto sociale; la scalata al potere degli abitudinari, dei pappagalli. Estensione di cultura, abbassamento di ingegno (Lombardo Radice 1915, 79).

Ed è così che un'originaria stragrande maggioranza di vigorosi, intelligenti e intraprendenti italiani analfabeti e un'infima minoranza di aristocratici classicisti si trasformò in una maggioranza omogeneizzata di aspiranti piccolo borghesi avvocateschi, retori del generico, inclini al vittimismo, alla demagogia e al luogo comune, affascinati dai titoli di studio ridotti a etichette che non corrispondono mai, però, al contenuto dei barattoli su cui sono poste.

Riferimenti bibliografici

ADRET. 1977. *Travailler deux heures par jour.* Paris: paper.

Asimov, I. 2005. "Futuro fantastico (1989)." In Asimov, I. *Visioni di Robot* (1990). Milano: Il Saggiatore.

Astore, F. A. 1999 (1799). "Il Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi." In *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, a cura di A. Pepe, vol. II, 155-216. Napoli: Generoso Procaccini.

Bentivogli, M. 2019. *Contrordine compagni. Manuale di resistenza alla tecnofobia per la riscossa del lavoro e dell'Italia*. Milano: Rizzoli.

Bertagna, G. 2003. *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: FrancoAngeli.
Bertagna, G. 2006. *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
Bertagna, G. 2009. *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
Bertagna, G. 2010. *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
Bertagna, G. 2011. *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
Bertagna, G. 2014. "Una pedagogia tra metafisica ed etica." In *Il pedagogista Rousseau tra metafisica, etica e politica*, a cura di G. Bertagna, 11-66. Brescia: La Scuola.
Bertagna, G. 2017a. "La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche e ordinamentali." In *La ricerca pedagogica contemporanea. Problemi e prospettive*, a cura di G. Bertagna, e S. Ulivieri, 34-111. Roma: Studium.
Bertagna, G. 2017b. "Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica." In *Atlante di pedagogia del lavoro*, a cura di G. Alessandrini, 49-89. Milano: FrancoAngeli.
Bertagna, G. 2017c. "Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro." *Formazione, persona, lavoro* 6 (18): 117-142.
Bertagna, G. 2019. "Il sistema educativo di istruzione e formazione: un ridisegno necessario. Ma verso dove, come e per chi?" *Nuova secondaria ricerca* 36 (8): 1-17.
Bertoni Jovine, D. 1954. *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
Cuoco, V. 1865. *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli [1799] di Vincenzo Cuoco, premessavi la vita dell'autore scritta da Mariano d'Ayala*. Firenze: Barbera.
Cuoco, V. 1909. *Scritti pedagogici inediti o rari*. Roma: Società Editrice Albrighi e Segati.
D'Azeglio, M. 1867. *I miei ricordi*. Firenze: Barbera.
Damiano, E., Scaglia, E., e B. Orizio. 2019. *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*. Roma: Studium.
De Felice, R. 1967. "«Istruzione pubblica», e rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799." *Rivista storica italiana* 79 (4): 1144-163.
De Masi, D. 1994. *Sviluppo senza lavoro*. Roma: Ed. del Lavoro.
De Masi, D. 1997. *L'ozio creativo*. Roma: Ediesse.
De Masi, D. 1999. *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2003. *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2014. *Mappa mundi: Modelli di vita per una società senza orientamento*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2016. *Una semplice rivoluzione. Lavoro, ozio, creatività: nuove rotte per una società smarrita*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2017. *Lavorare gratis, lavorare tutti. Perché il futuro è dei disoccupati*. Milano: Rizzoli.
De Masi, D. 2018. *Il lavoro nel XXI secolo*. Torino: Einaudi.
De Sanctis, F. 1970. *I partiti e l'educazione della nuova Italia*. Torino: Einaudi.
De Sanctis, F. 2014. *L'Italia sarà quello che sarete. Discorsi e scritti politici (1848-1883)*. Sant'Angelo dei Lombardi: Delta edizioni.
De Tocqueville, A. 1968 (1835/1840). *Scritti politici. La democrazia in America*. Torino: Utet.
Dostoevskij, F. 2016 (1872). *I demoni*. Milano: Feltrinelli.

Duggan, C. 2000 (1999). *Creare la nazione. Vita di Francesco Crispi*. Bari: Laterza.
Festinger, L. 1997 (1957). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
Genovesi, A. 1824. *Lezioni di commercio o sia di economia civile*. Milano: Società Tipografica dei Classici Italiani [1765-1767].
Giovanni Paolo II. 1981. *Laborem exercens*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
Gorz, A. 1992 (1988). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino: Bollati-Boringhieri.
Keynes, J. M. 1991 (1930). "Prospettive economiche per i nostri nipoti." In *La fine del lasser-faire e altri scritti*, 57-68. Torino: Bollati Boringhieri.
Keynes, J. M. 2006 (1936). *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*. Torino: UTET.
Lafargue, P. 1966 (1880). *Il diritto all'ozio*. Milano: La vita felice.
Legge Casati n. 3725/1859 del Regno di Sardegna sul "Riordinamento dell'Istruzione pubblica." <https://scuola.diocesianagnialatri.it/files/legge-3725-del-13-novembre-1859--casati-.pdf>. (10/2022).
Legge n. 53/2003. "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg> (10/2022).
Legge n. 107/2015. "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti." <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (10/2022).
Legge n. 99/2022. "Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore." https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/07/26/22G00108/sg> (10/2022).
Lenin, V. I. 1966 (1914). *Opere*. Roma: Editori Riuniti.
Linati, F. 1861. *Le leggi Minghetti e la pubblica istruzione. Considerazioni*. Parma: Tip. Carmignani.
Lombardo Radice, G. 1915. *Come si uccidono le anime*. Catania: Francesco Battiato Editore.
Marx, K. 1996 (1867). *Il capitale. Critica dell'economia politica*. Milano: Newton Compton.
Maturana, H., e F. Varela. 1985 (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
Neri, N. 1983. "Caratteri del patriota." In *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica Napoletana. 1798-1799,* a cura di M. Battaglini, vol. 3. Napoli: Di Mauro.
Pancera, C. 1985. *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*. Roma: Janua.
Pepe, A., a cura di. 1999. *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*. Napoli: Generoso Procaccini.
Prodi, P. 2015. *Homo Europaeus*. Bologna: il Mulino.
Rousseau, J. J. 2017 (1762). *Emilio*. Roma: Studium.
Soldani, S., e G. Turi, a cura di. 1993. *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
Tataranni, O. 1999. *Catechismo nazionale pe 'l cittadino*. Milano: Ermes.
Villani, P. 2002. "Il 1799 nella storia d'Italia." In *Napoli 1799 fra storia storiografia*. Atti del Convegno Internazionale di Napoli (21-24 gennaio 1999), a cura di A. M. Rao. Napoli: Vivarium.
Watzlawick, P. 1984 (1983). *Istruzioni per rendersi infelici*. Milano: Feltrinelli.
Weil, S. 1974 (1951). *La condizione operaia*. Milano: di Comunità.
Weil, S. 2017 (1943). *La persona è sacra?* Roma: Castelvecchi.